

Körber, Andreas

## Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht

2012, [5] S.



Quellenangabe/ Reference:

Körber, Andreas: Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht. 2012, [5] S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-58492 - DOI: 10.25656/01:5849

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-58492>

<https://doi.org/10.25656/01:5849>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht<sup>1</sup>

Das Konzept des "Fremdverstehens" spielt in der Geschichtsdidaktik wie in der Fremdsprachendidaktik eine Rolle – Grund genug, über das Verhältnis der gleich lautenden Konzepte beider Fachdidaktiken nachzudenken.

Beim Fremdsprachenlernen ist das Konzept offenbar Teil einer moderneren Didaktik, welche sich nicht allein auf den Spracherwerb (im Sinne von "langue") konzentrieren will, sondern Kommunikationsfähigkeit im weiteren Sinne in den Blick nimmt. Im Zuge dieser Orientierung wurden offenbar die einer älteren Tradition (gerade auch des Denkens in National-Kulturen) verhafteten Anteile von "Landeskunde" überführt in einer moderneren Kulturtheorie und -wissenschaft entsprechenden Konzepte interkulturellen Lernens. Es geht demnach im engeren Sinne des (fremd-)sprachlichen Kompetenzerwerbs um die Befähigung der Lernenden, nicht nur aktiv und passiv korrekt 'die fremde Sprache' zu benutzen, sondern die sich in ihr ausdrückenden und von ihr mit geprägten kulturellen Perspektiven auf Welt zu verstehen. "Fremdverstehen" ist also in der Fremdsprachendidaktik ein ganz eng mit dem interkulturellen Lernen verbundenes Konzept.

Das gilt auch für die Geschichtsdidaktik. "Fremdverstehen" ist als Konzept auch hier zunächst (und sehr früh) mit dem Blick auf die Herausforderungen eines Geschichtsunterrichts "in einer kleiner werdenden Welt" reflektiert worden (Schörken 1980), womit wesentliche Anstöße interkulturellen Lernens vorweggenommen wurde. Dann geriet dieser *interkulturelle* Fokus ein wenig ins Hintertreffen gegenüber einer Aufwertung des Begriffs in einer anderen Perspektive, nämlich des *sozialen* Fremdverstehens. Gemeint war die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, im Rahmen der Abkehr von einem zunehmend kritisierten, bildungsbürgerlichen und geisteswissenschaftlichen nationalen Geschichtsbildes und der Zuwendung zu sozialgruppenspezifischen Perspektiven und insbesondere einer "Geschichte von unten", die spezifischen Orientierungsbedürfnisse, Deutungs- und Erklärungsmuster und somit Geschichtsbilder innerhalb der eigenen "Nation" oder Kultur ernst zu nehmen und anzuerkennen. "Fremdverstehen" wurde somit zu einem Konzept, das der inneren Kohäsion nicht durch Uniformierung und Vermittlung eines gemeinsamen Geschichtsbildes, sondern geradezu durch Anerkennung der Unterschiede, diene. Erst später ist der Begriff dann im Zuge des (späten) Einstiegs der Geschichtsdidaktik in die Debatte um das "interkulturelle Lernen" (vgl. Rüsen 1998, Alavi 1998, Alavi/v. Borries 2000; Körber 2001; dazu zuletzt Körber 2010) wieder im interkulturellen Sinne aufgegriffen worden.

In dieser Hinsicht besteht offenkundig deutlicher Nachholbedarf, zumindest auf Seiten der Geschichtsdidaktik, die Ergebnisse der Reflexion auch der jeweils anderen Disziplin (vor allem des Graduiertenkollegs "Didaktik des Fremdverstehens"; Bredella & Christ 2007) für sich nutzbar zu machen. Es scheint nämlich so zu sein, dass in beiden Disziplinen partiell durchaus vergleichbare oder zumindest komplementäre Diskussionen und Ergebnisse vorliegen. Das mag etwa für das Konzept der "Perspektivenkoordination" (Kollenrott 2008, 48) gelten, das für das Fremdverstehen beim Sprachenlernen als höchstes Ziel gehandelt wird. Indem somit gerade nicht die Fähigkeit, quasi die Perspektiven zu "switchen" und geradezu "in der anderen Kultur" zu denken, zum obersten Ziel erhoben wird (wie es in der Folge einiger Kulturschocktheorien und Kulturwechseltheorien zuweilen gefordert wurde; vgl. Witte 2006, zit. n. Hu 2008; dazu Körber 2010 i.E.), indem also das "mit den Augen der/des Anderen sehen" nicht als Ziel, sondern als Bedingung erkannt wurde für ein Sehen mit den eigenen Augen (vgl. Dehne 2008, 130), das sich seiner Perspektivik und Perspektive bewusst ist, und *als solches* die Anderen besser, wenn auch nicht "vollständig" "verstehen", sind hier ähnliche Erkenntnisse zu erkennen.

---

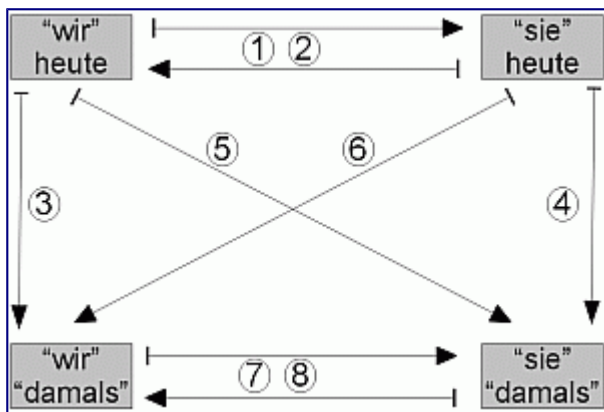
<sup>1</sup> Zuerst veröffentlicht in meinem Blog „Historisch denken lernen“ (<http://koerber2005.erzwiss.uni-hamburg.de/wordpress-mu/historischdenkenlernen/wp-admin/post.php?post=1024&action=edit>; am 26.7.2010).

Dennoch besitzt der Begriff des Fremdverstehens in der Geschichtsdidaktik mit einigem Recht einen weiteren Ort. v.Borries/Tornow schrieben 2001: "Geschichte ist per se Fremdverstehen - übrigens auch per se interkulturell" (84). Das kann als eine der üblichen Behauptungen gelesen werden, dem eigenen Fach qua seiner Natur eine besondere Eignung für das gerade hoch gehaltene Bildungsziel (2001 war das das "Interkulturelle") zu attestieren. Es kann und muss aber mindestens ebenso als eine Einsicht in die spezifische Natur des historischen Denkens verstanden werden: dass historisch Denkende (und somit auch historisch Lernende) es selbst dort, wo sie sich im Bereich der "eigenen" Geschichte bewegen, wo sie die Vergangenheit ihrer eigenen Gruppe, ihrer Nation, ihrer Kultur etc. in den Blick nehmen, mit Fremdheit zu tun haben. "The past is a Foreign Country" betitelte David Lowenthal (übrigens von Hause aus Geograph) sein wohl einflussreichstes Werk ("They do things differently there"). Der Zeitablauf selbst ist (besser: die in ihm statt findenden Veränderungen sind) es, die die Kulturen einander fremd macht. Selbst wer sich den Herausforderungen interkulturellen Fremdverstehens verweigern wollte, käme bei der Beschäftigung mit der Vergangenheit nicht um ein solches Fremdverstehen herum (es sei denn, die temporale Fremdheit würde schlichtweg geleugnet, im Modus traditionaler Sinnbildung für nebensächlich gegenüber den weiter gültigen Konstanten erklärt o.ä.).

Dass die spezifisch historische Einübung in ein Fremdverstehen auch zur Beförderung der Fähigkeit zur verstehenden und anerkennenden Auseinandersetzung mit gegenwärtig Fremden führt, dass Geschichte (und mit ihr Geschichtsunterricht) also nicht nur per se interkulturell, sondern darüberhinaus interkulturellem Verständigen *per se* förderlich sind, kann gehofft und geglaubt werden, wäre aber noch zu untersuchen.

Bei der Reflexion dieser Frage wird es wichtig sein, sich auch die Unterschiede zwischen den beiden Formen des Fremdverstehens, nämlich des synchronen (gleichzeitigen) gegen über anderen Kulturen einer-, und des diachronen gegenüber anderen Zeiten andererseits, zu vergegenwärtigen.

Eine Grafik mag dazu hilfreich sein:



In dieser Grafik bezeichnen:

- 1 und 2 die Herausforderungen zwischen gegenwärtigen "Kulturen", Sub- und Teil"-Kulturen" verschiedenster Art, sich in der heutigen Zeit miteinander verständigen zu können, und dafür die Perspektive der jeweils Anderen zumindest partiell einnehmen zu können und sie zu "verstehen". Da dies idealerweise und als Herausforderung ein gegenseitiger Prozess ist, ist es als Doppelpfeil gezeichnet.
- 3 und 4 hingegen die spezifisch historische Herausforderung des Verstehens der Menschen einer anderen Zeit. Dieser Prozess ist (entgegen allen idealistischen Vorstellungen eines "Gespräch[s] des menschlichen Geistes über die Jahrhunderte teilzuhaben ..." – so der Titel der von K. GOEBEL 1990 hg. Festschrift für H. G. Kirchhoff) nicht bi-direktional und somit nur mit einfachen Pfeilen eingezeichnet.

Im Gegensatz zu 1 und 2 ist die spezifisch historische Herausforderung in 3 und 4 anders strukturiert: Es kann auch idealiter nicht um ein *gegenseitiges* Verstehen des Fremden gehen: der Auftrag liegt allein bei uns. Dass unsere Vorfahren uns "verstehen" mögen, ist außer in Gedankenspielen, nicht plausibel. Ebenso wenig aber können uns "die Anderen" antworten außerhalb der Materialien aus ihrer Zeit, die sie uns überlassen haben bzw. die (wie auch immer) "auf uns gekommen" sind. Es ist eben nicht möglich, dass die Fremden mit ihrer Kompetenz des Fremdverstehens uns entgegenkommen, uns korrigieren, mit uns über Wahrnehmungen, Deutungen, Be-Deutungen etc. verhandeln. Historisches Fremdverstehen ist eine ganz schön einseitige Angelegenheit. Und, der Nachwelt, obliegt die Verantwortung.

- 5 und 6 bezeichnen sodann die doppelten Herausforderungen, aus einer eigenen heutigen Perspektiven die Vergangenheit einer anderen verstehen zu wollen und/oder sollen, wie auch die Tatsache, dass natürlich "die Anderen" ebenso ihren Blick auf "unsere" Vergangenheit haben.
- 7 und 8 schließlich bezeichnen die (uns wiederum nur über Re-Konstruktionen empirisch fassbare) Tatsache, dass die Beziehungen von Fremd- und Selbst-Wahrnehmungen und somit das "Fremdverstehen", wenn auch nicht notwendig als Norm, so doch aber als reale Herausforderung, natürlich auch in der Vergangenheit gegeben waren.

In allen genannten Beispielen sind – das kommt hinzu – die Elemente und Beziehungen nicht einfach gegeben, sondern müssen denkend (re-)konstruiert werden. Wer "sie" sind, und wer "wir", kann weder einfach als gegeben angenommen werden noch als in einem einmaligen Denkakkt festzulegen. Das liegt unter anderem daran, dass jeder Einzelne von uns nicht einem "Wir" angehört und somit jeder einzelne Andere nicht einem "sie", sondern vielen gleichzeitig. So kommt es ständig vor, dass ein konkreter anderer Mensch in einer Hinsicht Teil der "Wir"-Gruppe und in anderer Teil des "Sie" ist – sei es, dass ein Mitschüler unserer Lernenden im Rahmen einer Schulgeschichte einmal als Angehöriger der Parallelklasse erscheint, dann wieder als Mitglied der gleichen Schule (eine Maßstabsfrage also), sei es dass ein Bekannter hinsichtlich seines Musikgeschmacks "einer von uns" ist, aber leider Anhänger eines anderen Fußballvereins.

Hier nun schlägt die Differenzierung zwischen syn- und diachronem Fremdverstehen voll durch: Während es im synchronen Verhältnis möglich ist, mit dem Gegenüber über seine Vorstellungen des "wir" und des "sie" zu diskutieren, die jeweilige Selbst-Sicht aktiv zu erfragen und auszutauschen, gelingt dies gegenüber den Angehörigen fremder Zeiten nicht. Hier müssen die Selbst- und Fremdbilder mit Hilfe der historischen Methode erschlossen werden.

Wichtiger aber noch ist, dass das "Wir" und das "Sie" nicht nur konstruiert werden müssen, sondern dass in der historischen, diachronen Perspektive die Identität der beiden (bzw. vielen) Identitäten über  $t_1$  und  $t_2$  hinweg ebenso Konstruktionen sind. Wer das "Wir" in einer Vergangenheit war, muss ebenso denkend erschlossen und plausibel gemacht werden. Das gilt natürlich für "Sie" ganz genauso: Welche Teile der Vergangenheit zur "Deutschen" Geschichte gehören ist somit ebenso Gegenstand von Konstruktion wie der Umfang der "Türkischen Geschichte".

Nr. 5 und 6 machen nun deutlich, dass auch dieses wieder Gegenstand interkultureller Verhandlungsnotwendigkeiten sein kann. Was wir in unserer eigenen historiographischen Tradition unter "Türkische Geschichte" fassen, muss mit dem Bild der heutigen Türken keineswegs übereinstimmen – ebenso wenig wie die Vorstellung dessen, was "Deutschland" in Vergangenheit und Gegenwart ausmacht, von uns allein bestimmt werden könnte.

Historisches Fremdverstehen umfasst also

- die intellektuelle (dabei aber auch ästhetische, moralische, politische etc.) Herausforderung, Menschen in früheren Zeiten zu "verstehen", wobei ein gegenseitiges Verständigen über dieses Verstehen, über das Gelingen von Verständnis, nicht möglich ist. Man wird keine Zustimmung für seine Deutungsversuche erhalten. Kommunikative Validierungen eigener Deu-

- tungen durch Gespräche mit dem Betroffenen gelingen der Geschichte nicht;
- die intellektuelle (...) Herausforderung, gegenwärtige "Andere" zu verstehen, und zwar im Falle der Geschichte hinsichtlich ihrer Orientierungsbedürfnisse, ihrer historischen Selbstverständnisse, ihrer Deutungs- und Erklärungsmuster, Norm- und Wertvorstellungen und den daraus entstehenden Geschichtsbildern.
- die sich aus der Kombination der beiden ergebende doppelte Herausforderung, die historischen Identitätskonstruktionen "der Anderen" zu verstehen (und anzuerkennen), dabei aber selbst auch gegenüber den zeitlich und kulturell Anderen selbst ein Verständnis aufzubauen.

Insbesondere mit Blick auf die spezifisch historische Dimension kann "Verstehen" somit nicht tatsächlichen gültigen Nachvollzug der Wahrnehmungen, Denk-, Urteils- und Handlungsweisen "der Anderen" meinen. Es kann mangels der Möglichkeit der kommunikativen Validierung weder der prinzipiellen Unverfügbarkeit der Vergangenheit und somit der prinzipiell narrativen Struktur historischer Deutungen, nicht darum gehen, die Anderen "in uns" abzubilden. Weitaus fruchtbarer als Gelingensbedingung für "Verstehen" und "Verständnis" ist die Konzeption eines "verständlich-darüber sprechen"-Könnens. Damit wird nicht das unerreichbare Ideal einer Annäherung an die Vergangenheit zum Kriterium, sondern die innere Plausibilität des Nachvollzugs.

Gerade weil dies so ist, ist aber auch zu fordern, dass die eigenen Konzepte der "fremden" Geschichte (ebenso wie "fremde" Geschichten über das "eigene") auf der Ebene der Gegenwart kommunikativ validiert werden. Das bedeutet, dass immer dort, wo es um "fremde Geschichte" geht, nicht nur auf der Ebene der Quellen, sondern gerade auch auf derjenigen der rezenten Deutungen beide/alle Perspektiven zumindest partiell herangezogen werden.

## Literatur

ALAVI, BETTINA (1998): *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität; 9).

ALAVI, BETTINA; BORRIES, BODO v. (2000): "Geschichte." In: REICH, HANS; HOLZBRECHER, ALFRED; ROTH, HANS JOACHIM (Hrsg.; 2000): *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich, S. 55-91.

DEHNE, BRIGITTE (2008): "'Mit eigenen Augen sehen' oder 'Mit den Augen des anderen sehen'? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens." In: BAUER, JAN-PATRICK; MEYER-HAMME, JOHANNES; KÖRBER, ANDREAS (Hrsg.; 2008): *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen - Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag*. Künzlingen: Centaurus Verlag (Reihe Geschichtswissenschaft; 54), S. 121-144.

GOEBEL, KLAUS (1990): *"Am Gespräch des menschlichen Geistes über die Jahrhunderte teilzuhaben."* Festschrift für H.-G. Kirchhoff. Bochum: Brockmeyer.

HU, ADELHEID (2008): "Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens." In: FREDERKING, VOLKER (Hrsg.; 2008): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 11-35.

KOLLENROTT, ANNE INGRID (2008). *Sichtweisen auf deutsch-englisch bilingualen Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie mit Fokus auf interkulturelles Lernen*. Frankfurt a.M.: Lang.

KÖRBER, ANDREAS (Hrsg.; 2001): *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*. 1. Aufl. Münster: Waxmann (Novemberakademie; 2).

KÖRBER, ANDREAS (2010): "Theoretische Dimensionen des Interkulturellen Geschichtslernens." In: Ventzke, Marcus; Mebus, Sylvia; Schreiber, Waltraud (Hgg.; 2010): *Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht*. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut. S. 25-48.

LOWENTHAL, DAVID (1985): *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge UP.

RÜSEN, JÖRN (Hrsg.; 1998): *Die Vielfalt der Kulturen. Erinnerung, Geschichte, Identität 4*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag (suhrkamp taschenbuch wissenschaft; 1405).

SCHÖRKEN, ROLF (1980): "Geschichtsunterricht in der kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens." In: SÜSSMUTH, HANS (Hrsg.; 1980): *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB; 954), S. 315-336.

WITTE, ARND (2006): "Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht." In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35.